

A Perspectiva das Instituições

Moderador – Sérgio Machado
dos Santos

MESA-REDONDA

Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

Luís Sousa Lobo**

Agradeço à Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, em nome da Instituição que represento, o convite para participar nesta Mesa-Redonda.

Começaria por observar que, embora as análises macro sejam muito importantes para o diagnóstico do insucesso e para uma avaliação da sua dimensão, me parece evidente que estas análises não permitem encontrar nenhuma ferramenta, nenhuma atitude que contribua para resolver esse problema. Considero que só com análises micro e com a compreensão das situações é que podemos melhorar. Vou, portanto, tratar sobretudo dos aspectos micro, isto é, do insucesso visto de dentro da escola e do lado dos percursos escolares.

Sabemos que houve uma grande massificação. No meu tempo havia 4% de participação no ensino superior, agora há 40% , com tendência para crescer. Noutros países a participação é ainda maior. Mas o que está em causa é que essa massificação se traduziu por uma democratização importante no acesso ao ensino superior e, também, por uma grande diversificação do sistema. Isto já foi dito, com certeza, por outros oradores, queria só pôr aqui alguns números para depois ilustrar certos aspectos da abordagem deste problema.

Na Universidade Nova de Lisboa conduzimos, nos últimos cinco anos, um inquérito que costuma chamar-se “*Inquérito aos Novos da Nova*”. Todos os alunos que entram respondem a esse inquérito, portanto já há um retrato bastante detalhado. Há muita informação sobre os percursos escolares, sobre o que os alunos lêem, a motivação para entrar neste ou naquele curso, a cultura, o nível económico da família, as coisas mais variadas. Não vou entrar nesses aspectos, vou dizer apenas que os dados recolhidos

* Reitor da Universidade Nova de Lisboa.

♦ Texto não revisto pelo autor.

demonstram que há diferenças, dentro da própria Universidade, nas *cohortes* que entram para as diversas Faculdades. O parâmetro que correlaciona de maneira mais forte com alguns aspectos da vida cultural, a socialização, as escolhas, a música que ouvem e a maneira como se relacionam, é o chamado *capital escolar familiar*, que é medido, em geral, pelas habilitações dos pais, pelo facto de terem um curso superior ou um curso médio. Na Universidade Nova há três Faculdades nas quais o capital escolar familiar dos estudantes, de nível superior ou médio, é perto de 60%. São três Faculdades que podemos chamar elitistas ou dizer que são Faculdades em que se faz sobretudo reprodução social. Na Faculdade de Direito, na Faculdade de Economia e na Faculdade de Medicina, os resultados são 55%, 60% e 66%, não vou dizer qual é qual, mas estas três escolas estão a fazer, sobretudo, reprodução social. Temos uma outra Faculdade, a Faculdade de Ciências e Tecnologia, que está a um nível intermédio, 42% a 45%, e a Faculdade de Ciências Humanas está a 30 ou 31%. Depois ainda se podem encontrar diferenças dentro das próprias escolas: em Faculdades grandes, como as de Ciências Humanas ou a de Tecnologia, com muitas licenciaturas, por vezes há assimetrias entre as licenciaturas. Isso significa que para uma escola que recebe alunos de uma faixa social menos favorecida, que está a contribuir para uma democratização, o desafio talvez até seja mais interessante do que no caso de uma escola que está a fazer simplesmente reprodução social, mas trata-se, efectivamente, de um ambiente diferente. Portanto, a democratização no acesso ao ensino superior faz com que haja uma heterogeneidade muito maior nas expectativas, nas capacidades e nos percursos escolares dos estudantes. Dentro da própria universidade, a compreensão que temos desta análise fina da diferença entre as várias faculdades ajuda depois a compreender imensas coisas e permite até estratégias de ataque diferenciadas.

Uma coisa que se tem verificado, e que já foi focada no painel anterior, é que ao abordar esta questão do insucesso escolar – as dificuldades, a repetição, os alunos que já não são o que eram e não têm aquela cultura que tinham – alguns dizem que a culpa é do ensino secundário. Depois há professores do secundário que dizem que a culpa é do básico; o básico diz que é da escola infantil, e, finalmente, como dizia, com

graça, o Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade de Ciências e Tecnologia, ainda vão dizer todos que a culpa é das mães...

O Secretário de Estado dizia, de manhã, que era preciso ter uma abordagem amigável. Eu ponho isto de outra maneira e digo que o estudante quando entra para o ensino superior, para uma determinada instituição, é estudante dessa instituição e a instituição tem que ser responsável por ele, independentemente do percurso que tiver tido até aí. Não vem nada a propósito estar a tentar identificar os culpados, o estudante está ali e a universidade não se pode alhear de encontrar a forma de o enquadrar adequadamente. Tenho tentado, desde há vários anos, que as pessoas vejam o problema desta maneira. E agora há uma série de professores (sobretudo professores que davam cadeiras do terceiro e quarto anos e que começaram a dar cadeiras do primeiro ano porque criámos, em vários cursos, uma cadeira de introdução) a dizer-me que estão a constatar que os alunos do primeiro ano têm grandes falhas, falhas que os alunos de há trinta anos não tinham. É um facto, tenho esta mensagem de vários lados. Mas, a verdade é que a capacidade de recuperação, pelo menos no que diz respeito à universidade, é espantosa. Encontram-se falhas que até na instrução primária antigamente não se viam mas o certo é que os 50% que têm sucesso quando chegam ao terceiro ou quarto ano já conseguiram corrigir uma parte importante dessas limitações. Portanto, há uma constatação de que os alunos que são bem sucedidos têm uma grande capacidade de recuperação, mesmo em relação a falhas que vêm a montante no percurso escolar.

Portanto, a Universidade, para além de mandar mensagens para que no sistema se melhore isto ou aquilo, não pode furtar-se à responsabilidade de ter uma estratégia para lidar com os alunos que hoje entram e com as dificuldades que eles têm.

Um professor de Electrotecnia no Monte da Caparica, que está a dar uma cadeira do primeiro ano, é também professor na Academia da Força Aérea, ao abrigo de uma cooperação que a Universidade tem com algumas Escolas Militares. Nos dois casos fez duas turmas diferentes: numa turma

seguiu o método tradicional, na outra turma começou a usar, nas aulas práticas e teórico-práticas, um outro método, dando uns problemas à partida para colocar os alunos numa posição activa, e não passiva, e incentivado-os a estudar um pouco em casa para responderem a uma pergunta simples antes de começar a própria aula prática. E tem estado a comparar os resultados na Faculdade e na Academia. As diferenças não foram tratadas por nenhum especialista mas penso que podemos chegar a uma conclusão: há diferenças abissais quando se muda de atitude, isto é, a maneira como o professor se relaciona com os estudantes pode mudar fortemente a sua capacidade de rendimento escolar e de sucesso. Deve dizer-se, também, que os estudantes da Academia da Força Aérea, com aquele regime muito mais disciplinado, têm um rendimento escolar espectacular.

Desde há uns anos a esta parte, por causa desta questão do ingresso e de medir as dificuldades, começou a pensar-se nos *Scholastic Aptitude Tests* como alguma coisa que poderia ser um elemento de selecção acrescido no ingresso ao ensino superior. Os americanos usam este método, os israelitas, os canadianos também e há noutros países também algumas provas desse tipo, que são, essencialmente, testes de inteligência e de raciocínio, de literacia, de domínio da linguagem e de métodos quantitativos, etc. Há muita experiência nos Estados Unidos nesta área. Visitei, em Princeton, o *Educational Testing Service*, e visitei, em Jerusalém, uma instituição que eles consideram forte nesta matéria.

Entretanto, a Universidade Nova, em articulação com o Conselho de Reitores, e agora também em cooperação com a Universidade do Minho, entrou num programa para verificar se é possível introduzir uma prova de previsão de sucesso escolar, posta não a montante, antes de o estudante entrar na universidade, mas logo depois de ele entrar. Esta prova pode fornecer não só o retrato daqueles que entraram, como também um diagnóstico das suas dificuldades. O Professor Casimiro Balsa, que é o responsável pelos "*Inquéritos aos Novos da Nova*", tem estado também a coordenar este grupo de trabalho com a Universidade do Minho. O que se constata é que, realmente, o insucesso escolar nos primeiros anos pode ser diagnosticado no primeiro semestre. É um erro conotar a questão do aluno

elegível e não elegível com os cinco mais dois anos, ou quatro mais dois, porque não é passado sete anos que se vai dizer ao estudante que vai começar a pagar propinas a sério.

No que se refere à maneira de fazer a recuperação do insucesso escolar, a abordagem do tipo *Scholastic Aptitude Test*, ou de um teste que vai fazer o diagnóstico das falhas que o estudante tem na sua formação, só contribui em cerca de 25% na previsão do insucesso. São outros factores (de socialização, de métodos de trabalho, de organização do trabalho pessoal) que permitem fazer uma previsão mais fundamentada. Cerca de 80% do insucesso pode ser previsto nos primeiros seis meses, mas tem que ser olhado nas suas várias componentes. Penso que é aqui, nesta questão do percurso do estudante que é preciso pôr o esforço das instituições, e logo de início, com uma abordagem que faça o diagnóstico, um bocado individualizado, do que é preciso corrigir.

Diz-se por vezes que uma organização de plano de estudos pode ser *faculty oriented* ou *student oriented*, usando *faculty* no sentido americano de *professores*, ou seja, orientada pelos interesses dos professores ou dando liberdade aos alunos de fazer as suas opções. No caso da Universidade Nova, estamos a fazer um esforço para introduzir o *Major* e o *Minor* neste tipo de abordagem, sobretudo na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Penso que é necessário um certo esforço de compreensão para reconhecer que o sucesso dos estudantes tem a ver com a sua responsabilização dentro do sistema e considero que uma certa capacidade para fazer, muito cedo, um diagnóstico sobre as suas dificuldades e para encontrar uma maneira cuidadosa, personalizada, individualizada de corrigir essas falhas, com a cooperação dos estudantes, será, talvez, a melhor forma reduzir as taxas de insucesso actualmente existentes.

Obrigado.

Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos

Luís Soares*♦

Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, Senhor Professor Sérgio Machado dos Santos, Senhores Membros da Mesa, minhas Senhoras e meus Senhores:

Gostaria em primeiro lugar de agradecer o convite que a Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação me dirigiu para estar aqui presente.

Penso que, de toda a análise que foi feita, se pode concluir que este problema é um problema complexo. Houve aqui algumas tentativas de sistematização das variáveis e dos seus agrupamentos, mas devo dizer que me parece que subsistem problemas. É necessário ponderar alguns aspectos: em primeiro lugar, se a listagem de variáveis é uma listagem exaustiva; segundo, se as variáveis que estão a ser utilizadas são variáveis independentes; e, em terceiro lugar, se não ocorrem fenómenos de ressonância que levam a situações de rotura, bruscas, não previsíveis nos modelos que estão a ser adoptados.

Mas, independentemente disso, há uma questão que para mim é importante. Quando falamos de sucesso e de insucesso de que é que estamos a falar? O que é sucesso? É sucesso o aluno fazer o seu curso no número de anos prescrito? É sucesso o aluno acabar o curso, embora demorando mais tempo? É sucesso o aluno adquirir, no fim do seu curso, as competências para ingressar no mercado profissional, seja ele no mercado de emprego próprio, ou no mercado de emprego por conta de outrem, e ter um desempenho ascendente nesse mercado? Posso dar um exemplo que penso que é sobejamente conhecido: temos bons alunos, que saem da faculdade com altas classificações e que, ingressando no mercado de emprego (não estou a falar aqui do sector da investigação, mas do sector do emprego) são

* Presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

♦ Texto não revisto pelo autor.

rapidamente ultrapassados por aqueles que são considerados, dentro da faculdade, alunos médios. Porque têm um conjunto de outras competências e um conjunto de outras atitudes que, normalmente, não são medidas pelo processo de avaliação que é utilizado em termos das universidades.

Por outro lado, é sucesso conseguirmos levar alunos da *cohort* superior de competências até ao fim no número de anos fixado, ou é um sucesso maior conseguir recuperar, ainda que em mais anos, alunos que partiram com deficiências à partida? O sucesso é uma medida bruta do resultado final ou fazemos introduzir a mais valia que a própria instituição conseguiu aportar ao aluno fazendo com que ele depois seja um elemento útil na sociedade, um elemento talvez mais capaz? O que é sucesso?

Estes problemas são importantes. Vimos isso, por exemplo, em relação aos *rankings* do 12.º ano, à questão das notas e das leituras jornalísticas que foram feitas. Efectivamente, em alguns casos as escolas são boas, mas é evidente que qualquer escola é boa se seleccionar os seus alunos de maneira que só entrem os alunos de dezassete ou dezoito. Hoje, qualquer escola de Medicina é uma boa escola. Aliás, é ridículo dizer-se que a Medicina põe uma nota mínima, trata-se apenas de uma questão de *marketing*. Para quê fixar uma nota mínima de catorze, quando toda a gente sabe que ninguém com menos de dezassete ou dezoito entra em Medicina? Estamos numa época competitiva entre as instituições e é evidente que todos os instrumentos que nós possamos usar, nomeadamente os instrumentos estatísticos, são instrumentos de *marketing* e cada um usa os instrumentos e as leituras que quer para fazer o *marketing* da sua própria instituição. Este é um risco no ataque a este tipo de problemas.

Na minha perspectiva, o sucesso mede-se pela mais valia que a instituição foi capaz de acrescentar, pelo produto final e pelo desempenho do produto final da instituição. Esses, para mim, é que são os verdadeiros parâmetros do sucesso, embora saiba que são difíceis de medir e que o *follow-up* é difícil de fazer. Mas, por outro lado, temos uma cultura, e a nossa cultura é esta: as instituições são credenciadas pela investigação que fazem, não pelo ensino que fazem; as instituições são credenciadas se só

admitem alunos com altas classificações. Depois cai-se numa situação em que instituições, com capacidade e competência para abrir a um número maior de estudantes, reduzem os *numerus clausus* só para manterem as notas mínimas de entrada elevadas. Penso que o maior risco quando analisamos este tipo de situações reside na perversidade de certas leituras que se fazem.

É evidente que há uma alteração profunda de paradigmas a que as instituições de ensino superior têm que atender. O Professor Sousa Lobo falou aqui da questão do diagnóstico, mas este diagnóstico parte de um pressuposto que nós não estamos a aplicar na prática. Passámos de uma *cohorte*, relativamente homogénea, de alunos que tinham acesso ao ensino superior para uma grande heterogeneidade. E essa heterogeneidade é incompatível com um modelo de currículo único, com um modelo sem nenhuma flexibilidade, com um modelo pedagógico único para todos os alunos. E é evidente que uma maneira de fazer isto, e é a maneira que convém a um determinado tipo de instituições, é dizer: “Temos o nosso modelo, só vamos admitir aqueles alunos que queremos que a nossa *cohorte* vá ter, as outras escolas que aguentem com os outros”. Ora, o grande desafio consiste em que todas as instituições sejam capazes de acolher alunos com perfis diferentes e tenham modelos de formação e perfis de formação adaptados às diferentes fileiras.

O diagnóstico de que o Professor Sousa Lobo falou é fundamental se tiver sequência, se tiver um reflexo na própria organização pedagógica, na própria estrutura organizativa das instituições. É útil se nos colocarmos na perspectiva de que temos públicos diferentes: temos públicos com competências, mas muitas vezes têm as competências e não têm os conhecimentos, ou têm as atitudes e não têm as competências, ou, ainda, têm um pouco de tudo. Porque os conhecimentos são instrumentais, são indispensáveis mas, por si só, podem ser usados como acontece numa loja de ferramentas: temos uma quantidade enorme de ferramentas e depois não sabemos usá-las e chega-se lá e tira-se a primeira que dá. As instituições de ensino superior têm uma loja de ferramentas e depois têm os alunos que têm

que tratar, mas, se estão habituados a usar uma chave de parafusos, só usam a mesma chave de parafusos para todos os alunos.

Um segundo aspecto que me parece importante é que, no ensino superior, confundimos qualidade com avaliação. Gastamos 45 a 50% do nosso tempo escolar anual a fazer avaliações, e só o resto é que os alunos usam para aprender. Repetem-se exames, fazem-se primeiras chamadas, segundas chamadas, primeiras épocas, segundas épocas, épocas especiais, épocas extra-especiais. E, passamos mais de metade do tempo a tentar avaliar aquilo que os alunos não aprenderam, nem nós lhe ensinámos. É uma espécie de tiro ao alvo, nós damos tantas possibilidades que, se o aluno não for muito aselha acaba por acertar ao fim de algum tempo. A minha dúvida é se realmente estamos a conseguir chumbar pessoas competentes.

A outra questão que me parece importante, e essa é uma questão do país, é que nós não temos a cultura da produtividade, não temos a cultura da eficiência, não temos uma cultura institucional. A questão fundamental para mim é que, não existindo uma cultura institucional de exigência, que passa pela exigência dos professores e da instituição para com os alunos e em relação si próprios, os alunos não são imersos nessa cultura institucional de exigência de qualidade. Podemos ter medidas que actuam aqui ou ali, mas globalmente não damos o salto qualitativo que é preciso dar. Dou-vos um exemplo, aliás conhecido de todos: temos alunos que vão para fora, nos Programas ERASMUS, muitos deles são alunos médios, vão para outras instituições em que têm um bom ambiente de trabalho (se não quiserem chamar-lhe cultura do exemplo), têm dificuldades no início mas rapidamente atingem patamares superiores na área em que actuam. Isto é um facto constatado por praticamente todos aqueles que estão envolvidos, de uma maneira mais ou menos sistemática, com programas de intercâmbio ou parceria com instituições estrangeiras. O que é que isto significa? Acho que nos deve fazer pensar que, efectivamente, o ambiente institucional é determinante.

Por outro lado, considero que a questão das Unidades de Crédito (ECTS), não vai servir para nada, e será mais uma tabela de conversão de

escolaridades, se não mudarmos todo o paradigma. Todos sabemos que temos escolaridades excessivas, andamos a ensinar nas teóricas, depois temos as teórico-práticas, para os alunos se sentarem e verem a resolução dos problemas, e às vezes temos umas aulazinhas de laboratório para os alunos mexerem um bocadinho nas coisas.

Parece-me que o fundamental é a centragem de todo o processo de formação no aluno e no apoio ao aluno, no trabalho orientado do aluno. Sei que há novas experiências e estou interessado em ver os resultados do novo modelo do ensino da Medicina, no Minho (está aqui o Professor Sérgio Machado dos Santos que tem alguma responsabilidade nisso). Embora, como já disse, a *cohorte* seja uma *cohorte* excepcional e, portanto, seja sempre preciso ler os resultados a essa luz. Mas penso que é um modelo completamente diferente que rompe com estes paradigmas tradicionais.

Termino dizendo que nesta questão a minha preocupação é fazermos uma leitura e um tratamento do problema do sucesso à luz dos nossos paradigmas. E os nossos paradigmas são o facilitismo, o “coitadinho”, “a culpa é sempre dos outros”, etc. Depois encontramos todas as razões e etiquetamos um conjunto de variáveis. Recordo, a propósito, uma frase conhecida: “Se me derem um número suficiente de parâmetros, sou capaz até de descrever um elefante”.

Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado

Jacinto Jorge Carvalhal*

Queria começar por cumprimentar o Senhor Professor Sérgio Machado dos Santos e os restantes membros da mesa, bem como a Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, e agradecer o convite que me dirigiram no sentido de intervir neste painel sobre uma temática, que apesar de muito glosada, carece ainda de medidas eficazes que a diminuam. Sendo suposto que nós venhamos trazer aqui o ponto de vista das instituições, julgo dever esclarecer que não posso trazer aqui propriamente o ponto de vista das instituições representadas na Associação Portuguesa do Ensino Superior Particular e Cooperativo, a cuja Direcção presido. Vou, no entanto, procurar muito rapidamente trazer aqui algumas notas de reflexão.

A primeira nota é que, pessoalmente, e quem me conhece de outras ocasiões sabe isso, eu gosto, sobretudo, de reflectir criticamente para dentro do sistema. Não me interessa tanto debater as causas exteriores ao sistema que, evidentemente, existem. O problema é que, ao contrário também do que foi aqui referido, nós temos um nível de insucesso e de abandono educativo sério, a todos os níveis do sistema, e também no ensino superior. Também não devemos esquecer que o sucesso nos outros níveis do sistema, no ensino básico e no ensino secundário, é, também, em última instância, responsabilidade da própria universidade, uma vez que é a universidade que forma os agentes educativos dos outros níveis do sistema. Por outro lado, como foi também referido já pelo Professor Luís Soares e de manhã pelo Professor Jorge Silva, há, de facto, que precisar conceitos. E, do que nós temos vindo a falar é, sobretudo, de sucesso escolar porque medido, exactamente, pela ultrapassagem dos obstáculos que a própria escola, neste caso a universidade, coloca aos alunos através dos sistemas de avaliação.

Uma outra questão seria falarmos do sucesso educativo medido pelos resultados obtidos pelo produto, passe a expressão, ou seja, pelos diplomados do sistema de ensino superior, no desenvolvimento da sua vida

* Presidente da Direcção da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado.

profissional e pessoal. Passemos a utilizar uma linguagem tecnocrática: a prova de que temos elevadíssimos níveis de insucesso é que os níveis de produtividade da sociedade portuguesa, da economia portuguesa, em geral, comparados com os níveis de produtividade dos países europeus é sabido quais são. E é evidente que eu pergunto: será que este problema também não tem nada a ver com o desempenho da universidade? Entendo que sim. Julgo que temos andado no sistema de ensino superior ocupados com outros problemas, nomeadamente os problemas decorrentes da expansão do sistema, os problemas do financiamento, os problemas da autonomia, os problema da querela ensino público, ensino privado. É chagado o momento de repensar o sistema, até porque ele deixou de se expandir, pelo menos, significativamente. E, uma vez que deixou de se expandir, é chegado o momento de repensá-lo.

As causas conhecidas de insucesso, eu não vou insistir nelas. Permitia-me apenas insistir naquelas que considero claramente da responsabilidade das próprias instituições de ensino superior, das universidades e dos institutos. Já foi dito que o grande problema que se coloca hoje ao sistema de ensino superior é a adaptação de um sistema elitista a um sistema democrático ou, se quiserem, de massificação no acesso ao ensino superior. Esse é, para mim, o grande problema actual da universidade. A universidade que temos, e eu recordo-a também como estudante, é uma universidade orientada para o ensino de elites, e não orientada para o ensino de grandes números de alunos, de grandes faixas da população que, por natureza, apresentam condições de aprendizagem muito diferentes. E esse é o grande desafio que se coloca ao ensino universitário ou ao ensino superior em geral e que evidentemente se prende com a organização e com as metodologias e técnicas utilizadas pela universidade. Citando apenas alguns casos, é evidente que a universidade tem dificuldade em definir os seus próprios objectivos, os objectivos dos planos de estudo, os objectivos das disciplinas. Os docentes do ensino superior, de um modo geral, são péssimos definidores de objectivos de aprendizagem (evidentemente que há muita gente competente também nesse domínio), quando muito definem objectivos de ensino, o trabalho que se propõem desenvolver enquanto docentes na sala de aula, não definem objectivos de

aprendizagem, quer ao nível das próprias competências que os cursos devem conferir, quer ao nível, como digo, das próprias disciplinas. Os métodos e processos de ensino/aprendizagem, são perfeitamente desadequados para o tipo de população, para muitos dos públicos que hoje acedem ao ensino superior, para um tipo de população heterogéneo como já foi referido.

Também já foi mencionada a falta de aptidão pedagógica e a falta de valorização que a universidade faz das qualidades pedagógicas dos docentes. É um problema que a própria universidade tem de resolver.

Há um problema do ambiente, de cultura da escola, como também foi referido agora na intervenção do Professor Luís Soares. Mas o ambiente da escola reflecte o ambiente da sociedade e aí, de facto, penso que o problema é um problema mais geral, da sociedade e não apenas da instituição de ensino superior.

Portanto, eu procuraria apontar, como se propunha no documento, algumas linhas de orientação em termos de mudança.

A primeira medida é que nós possamos ter, alguma vez, uma política educativa clara, que, no plano conceptual e no plano normativo, nós tenhamos o Estado a exercer efectivamente a sua função de regulação do sistema e não de regulamentação, de espartilhamento do sistema. E, também aqui, a universidade tem responsabilidade pelo nível dos agentes políticos que forma.

A primeira questão é essa: a definição de política educativa que tem estado ausente, claramente, nos últimos tempos.

A segunda medida, penso eu, é dotar-se as instituições de ensino superior de um novo modelo de governo, de um novo modelo de gestão que responsabilize, efectivamente, esses mesmos dirigentes pelos resultados, a todos os níveis, do seu desempenho, resultados estes que devem ser divulgados pela sociedade, devem ser acessíveis a toda a sociedade. A universidade tem que romper o divórcio que continua a manter na sua comunicação com o tecido social. Evidentemente que há excepções mas, de

um modo geral, este divórcio continua a existir e a universidade tem muita dificuldade em ser permeável e interventora no tecido social. Portanto, o modelo de governo parece-me um aspecto importante.

Também já aqui foi referido, e eu considero este um aspecto fundamental, que o sistema de acesso e de ingresso no ensino superior tem de ser revisto. Este modelo é um modelo desresponsabilizante das próprias instituições universitárias relativamente à definição das condições de admissão dos seus alunos e ao recrutamento e selecção dos seus estudantes. Aliás, também é sabido que o próprio enquadramento institucional do corpo docente precisa de ser revisto. Nós precisamos de mais profissionalismo, precisamos que os bons professores se dediquem efectivamente à função universitária, investigação/ensino, e que se não dispersem por muitas outras funções. Também, como já aqui foi dito, os melhores professores deveriam ser canalizados para leccionar as disciplinas fundamentais dos cursos que é aí que se fundam as bases de sucesso ou insucesso dos estudantes.

Julgo que há, desde logo, um conjunto muito mais alargado de medidas que podem ser adoptadas, mas ficar-me-ia por aqui.

Muito obrigado.

Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

Adriano Moreira*

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Teresa Ambrósio ter-me convidado para esta sessão tão oportuna, tão útil e cumprimentar também os componentes da Mesa onde se encontram, a começar pelo Professor Sérgio Machado dos Santos, os históricos, os responsáveis pelo sistema de avaliação e pelos resultados que já temos alcançado. Portanto, é com uma certa humildade que nós devemos falar diante dos que iniciaram o sistema.

Para começar, queria notar que são muito pessimistas as intervenções que temos ouvido. E, olhando para uma assembleia tão vasta, na qual me incluo, gostaria de não me considerar um produto do facilitismo das instituições de ensino e de supor que todos os que aqui estão sofreram um processo de integração que exigiu qualidade. Isso leva-me a pensar o seguinte: é que há alguma coisa que é necessário racionalizar, certamente, no sistema português e que salvaguarda a qualidade que efectivamente tem em muitos aspectos, documentada pelos interventores e responsáveis em questões destas.

Uma dessas questões que exigem racionalização respeita ao nosso método do diálogo. Eu não sei se nós temos meditado suficientemente, do ponto de vista sociológico, sobre o que é o diálogo. Porque o diálogo é o instrumento único que temos disponível para a tal democratização das sociedades, é assim que se forma a opinião, o suporte cultural para as nossas intervenções. E aquilo que me tem sido dado comprovar, nesta função que actualmente desempenho, é que nós cultivamos mais o “ter dito” do que dialogar porque continua a haver uma falta de comunicação entre as várias instituições de ensino, o que dificulta muito a racionalização da hierarquia dos saberes, das espécies dos saberes e da dignificação igual de todas as formações que possamos fornecer.

* Presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Talvez até a nota que me pareceu mais importante, enquanto fui lendo os papéis que estavam na pasta, uma vez que não tive a oportunidade, infelizmente, de poder estar cá de manhã, é o acento tónico que foi posto na deficiência do ensino das ciências sociais. As ciências sociais têm que ter uma presença importante, julgo que elas não estão prontas: recordo-me que aí por meados do século passado, é uma memória longa, a pergunta que foi lançada à comunidade das ciências sociais era saber se estavam prontas para assumir as responsabilidades e eu creio que a resposta ainda não foi dada. E nós precisávamos de desenvolver essa presença porque a primeira urgência é a redefinição de um conceito abrangente, que se torne operativo, e que é o da nova cidadania. Isso é fundamental e penso que é um dado que a análise do sistema global tem posto em evidência.

Justamente, uma das questões em que tenho reparado é que a avaliação que estamos a fazer não olha suficientemente para a avaliação do sistema globalmente. Em que medida é que o sistema globalmente produz desperdícios? E produz desperdícios visíveis em actividades que devem muito, por exemplo, à Universidade de Aveiro, e que é a chamada a capítulo dos portugueses altamente qualificados na área da ciência e que trabalham no estrangeiro. Realmente este, da minha experiência, é um dos sinais mais sérios da crise do desenvolvimento: que se precise do técnico altamente qualificado e não haja lugar para ele na sociedade a que pertence. Nós este sintoma temo-lo, devíamos assumi-lo e examinar também a produtividade do sistema medida por estes desperdícios que fazem falta ao país e nós não somos capazes de os absorver no país.

Para além deste simples apontamento que espero que possa servir para alguma coisa, merece atenção o critério tão frequente e que, agora mesmo, aqui acaba de ser exposto, de que o nosso ensino ainda é muito orientado pelo elitismo. Julgo que merece a pena meditar um pouco sobre este conceito e de acordo também com a experiência dos últimos anos. Aquilo que suponho é que é mais fácil democratizar o Estado do que democratizar a sociedade civil. E a nossa sociedade civil continua fascinada pela ressonância semântica dos títulos académicos e daí vem a hierarquização social das formações, e daí vem essa ânsia das bandeiras que

dizem respeito às honras institucionais, institutos politécnicos que parece não terem entendido que têm a mesma dignidade das universidades e que têm é diferença de identidade, mas que se proclamam já a eles próprios como universidades. É uma questão puramente semântica que corresponde a um defeito do nosso sistema cultural. Essa racionalização precisa de ser feita e, se for feita, talvez nós possamos reformular o conceito fraccionador de elite, que é o que está na base de intervenções que se orientam neste sentido, transformá-lo para reconhecer a excelência, em qualquer nível das formações, e que a sociedade civil reconheça isso.

Esta experiência também a Universidade de Aveiro está a orientar e a querer desenvolver: os cursos que não são superiores, mas são intermediários entre a formação secundária e o curso superior e que vêm suprir necessidades, faltas da nossa formação corrente e das exigências da sociedade civil. É uma experiência que deve ser apoiada, porque temos que restituir (volto a insistir) a dignidade a todas as formações. A sociedade tem que aceitar a dignidade igual delas. Se fizermos isso, julgo que a racionalização vai ser mais fácil do sistema, a sociedade civil vai ser melhor servida e muitos dos nossos problemas poderão fazer a distinção entre o que são apenas consequências da massificação e a capacidade de, apesar dela, manter a qualidade como tem sido mantida em tantos aspectos, como a assembleia aqui presente demonstra que pode e deve acontecer.

Recordo-me sempre quando abordamos estes problemas do elitismo, de um conceito de Gandhi que dizia assim da mãe dele: “*a minha ignorante e muito culta mãe*”. Era um bom conceito para democratizar a sociedade civil. E, justamente, um dos problemas que eu julgo que temos de enfrentar e que tem a ver com esta questão da avaliação do estudante, de se fazer uma avaliação rápida, quando entra, para prognóstico do seu sucesso futuro, é que a universidade talvez não tenha reparado, suficientemente, que desapareceram instrumentos de integração que a apoiavam no passado. E esses instrumentos de integração eram a família que passou a ser diferente, a igreja que passou a ser diferente, as forças armadas que passaram a ser diferentes. A única coisa que ficou para receber a exigência da massificação foi o próprio aparelho do ensino, as outras instituições que ajudavam a

integração, mudaram de natureza ou desabaram em alguns casos. Aceite isto, nós talvez possamos examinar, com maior realismo, a dificuldade que temos na integração dos estudantes que vêm de origens diferentes e com formações que são completamente diferentes.

Finalmente, receio algumas vezes que o não termos meditado suficientemente sobre problemas como estes que tentei enunciar fez correr, e está a fazer correr, um risco enorme ao sistema educativo. Um é a subordinação ao conceito de mercado, nós não podemos deixar submeter o sistema educativo ao conceito exclusivo de mercado, é um dos maiores perigos que corre o sistema educativo. E, designadamente, porque é aquele que conduz directamente a secar o âmbito da criatividade e da antecipação que a universidade deve ter e que o sistema de mercado só reconhece quando lhe levam a nova ideia, a nova descoberta e o produto acabado. E nós temos que sustentar isto, esta criatividade tem que ser animada, nós temos que admitir que prestou um grande serviço à colectividade o investigador que desperdiça a vida sem ter conseguido. Tem que se lhe agradecer porque ele gastou um capital imenso que foi a sua vida, a tentar ver de maneira nova, se critica de maneira nova, se acrescenta um bocadinho: isso tem que ser alimentado, tem que ser apoiado, e os critérios de mercado não são critérios que nos ajudem a manter esta atitude que é inteiramente indispensável.

Dito isto, e para melhores notícias, para além do nosso pessimismo quase geral, deve reconhecer-se que tem progredido a articulação entre os subsistemas de ensino, tem dado passos consideráveis essa articulação, é muito mais clara a complementaridade de cada um deles em relação às necessidades do país, é encarada com muito maior racionalidade a intervenção do pessoal docente num sistema desequilibrado nessa área, e esta circunstância é devida à dedicação de um corpo docente que realmente tem qualidade, que viveu estes problemas, assumiu estes problemas, está a contribuir para a solução dos problemas, e é capaz de vir a uma reunião destas com humildade, começando por dizer que “*eu pecador me confesso*”.

Espero que nós possamos sair daqui, com a iniciativa da Teresa Ambrósio, mais animados em relação aos aspectos positivos do sistema.

Muito obrigado.

Debate

Sérgio Machado dos Santos* – Agradeço aos membros da mesa não só o enriquecimento e ideias que nos trouxeram mas também a contenção do tempo para que esta Mesa-Redonda permita intervenções por parte das pessoas presentes. Queria agradecer em particular ao Professor Adriano Moreira, por essa faceta de optimismo que é importante mantermos e a que sou particularmente sensível porque, por natureza, sou optimista, mas agradecer também por nos vir lembrar aqui a capacidade e a responsabilidade prospectiva que a Universidade tem e que, se não for a Universidade a assumir, ninguém mais poderá fazê-lo na sociedade.

Jacinto Jorge Carvalhal – Não sei se me expri mi mal, mas gostaria de esclarecer, a propósito de uma observação do Professor Adriano Moreira, que eu não disse, ou não quis dizer, que temos um sistema de ensino elitista, longe disso. O que eu disse é que os métodos e processos predominantes ainda hoje no sistema são métodos para um sistema elitista.

José Tavares – Começaria por felicitar a pertinência das intervenções da mesa mas queria, sobretudo, responder a uma interpelação do meu amigo Luís Soares.

Não falei propriamente de revolução dos professores nem de revolução dos alunos. O que eu disse foi que, realmente, quando pensamos em insucesso e, sobretudo, quando pensamos numa perspectiva de sucesso, provavelmente as instituições terão que fazer, a partir do seu interior, uma transmutação. Não sei se é genética, não sei se é psicológica, não sei bem se é social ou cultural. Mas há aqui um processo de transmutação que começa a ser necessário e que passa, obrigatoriamente, por determinadas roturas, mas são roturas no sentido da construção, não são propriamente roturas no sentido do pessimismo. Acho que as instituições têm realmente que

* Coordenador da 3.^a Comissão Especializada Permanente – Ensino Superior e Investigação Científica – do Conselho Nacional de Educação.

desenvolver um sentido crítico, no sentido de se repensarem a uma luz um pouco diferente, o que vai um pouco na perspectiva daquilo que o Professor Adriano Moreira muito bem dizia ao formular a pergunta: “qual é o cidadão que nós queremos hoje?” Isto é inseparável das instituições e as pessoas, se calhar, têm que dar uma grande volta. É só isto que eu queria dizer.

Carlos Brígida – Ainda a propósito das questões do sucesso e do insucesso que, obviamente, remetem para um conjunto de questões estruturantes do próprio sistema de ensino, gostaria de introduzir um elemento de reflexão que me parece significativo e que é a importância que o erro tem na vida e na formação das pessoas. Errar e saber identificar o erro e corrigir esse erro é um elemento fundamental em qualquer fase da vida. Será que o nosso sistema de ensino superior cria condições para que os alunos identifiquem, compreendam, saibam ultrapassar os erros que cometem? Penso que muito reduzidamente. Se pensarmos no conjunto de avaliações que se fazem no final de cada semestre, verifica-se que o aluno vê os resultados na pauta, passou ou não passou, vai ou não repetir uma cadeira e, se a repete, em geral frequenta pouco, porque já tem alguns conhecimentos e investe essencialmente no exame, e continua. Ele tem dificuldade em saber o que é que fez mal e o que é que fez bem, e tem poucas oportunidades de voltar a fazer bem aquilo que fez mal. Julgo que esta questão é uma questão importante, que ao ser equacionada levanta um conjunto de problemas, e estou convencido que o crescimento das pessoas e o crescimento, o desenvolvimento das organizações tem como elemento central a capacidade de lidar com o erro, tanto a nível individual como a nível organizacional.

Uma outra questão que gostava de colocar está relacionada com a avaliação. Obviamente que é referida a necessidade que temos de avaliação e a necessidade que temos de diagnósticos, mas julgo que é extremamente importante que as instituições tenham a plena consciência do conjunto de questões que estão ligadas a um diagnóstico de qualidade, a um diagnóstico exigente. Vou dar um exemplo: nas últimas semanas tem sido frequentemente noticiado nos jornais o escândalo provocado, nos Estados

Unidos, pela falência da *Enron*, a maior falência já alguma vez sucedida na sociedade americana, e do papel que teve nesse processo, segundo parece, a *Andersen Consulting*, uma empresa de auditoria e consultadoria, na medida em que ocultou documentos importantes. Isto remete para uma questão: é importante que existam elementos do exterior das instituições que entram em contacto com elas, mas é fundamental que dentro das instituições exista um processo de avaliação, de acompanhamento. Agora os processos de avaliação de diagnóstico, de consultadoria de natureza interna, só são realmente eficazes se as instituições perceberem que têm que ser salvaguardados princípios de natureza profissional, deontológica, ética, o que implica que essas estruturas de avaliação têm que ter autonomia em relação aos órgãos com autoridade dentro da instituição. Se não for garantida essa independência, condição necessária para que um processo de auditoria e consultadoria se efectue nesses termos, o trabalho que é feito dentro das instituições será sempre limitado, não será suficientemente eficaz, e não permitirá tirar todo o proveito do investimento que é feito. Portanto, as questões da consultadoria e da auditoria implicam realmente autonomia, um estatuto próprio para aqueles que o fazem, e é importante que a direcção das instituições perceba que é decisivo manter isso para que o trabalho possa dar resultado.

João Amaral* – Queria, antes de mais felicitar o CNE por esta iniciativa. Depois queria tecer algumas considerações a propósito da reflexão que tenho vindo a fazer desde manhã, e levantar algumas questões que gostaria de ver comentadas pelos elementos da mesa.

Assumo aqui uma trilogia que poderei definir desta forma: acho que nos deve preocupar o que é que os alunos querem das universidades, o que é que as universidades querem dos alunos, o que é que o país quer, de facto, ou o que é que o país precisa deste conjunto. O país, julgo eu, não deve querer orientações fugazes, com acções restritas, como já foi aqui também abordado. Julgo que o país necessita de uma definição clara, orientada pelos vários agentes, mas, sobretudo, de uma política coordenada, com uma noção

* Associação Académica da Universidade do Minho.

de conjunto, para a qual as universidades têm um contributo importante e fundamental a dar.

As universidades são parte integrante, como disse o Professor Adriano Moreira, do sistema educativo português. Estando hoje a entrada nas universidades mais massificada, elas não podem continuar, no meu entender, fechadas sobre si mesmas em espírito, em filosofia e em práticas. As universidades devem enquadrar-se no sistema, assumindo uma perspectiva de continuidade. Aquele exemplo de um docente que, como já me aconteceu, chega à sala de aula e recomenda aos alunos que esqueçam tudo o que aprenderam no secundário, porque vai começar tudo de novo outra vez, é sintomático. E o que me preocupa é se chego ao mercado de trabalho e alguém me faz uma observação semelhante.

As universidades devem ter a noção clara de quais os cursos a ministrar, quais as formações, as competências que os seus alunos devem adquirir. Esta noção tem de ser abrangente, mas objectivamente definida. Não podemos correr o risco de uma universidade abrir vagas em função do número de lugares sentados de que dispõe. Qual é o ambiente de aprendizagem que se pretende? Estou certo que não é apenas uma sala de aula ou o ambiente de aprendizagem na sala de aula, são todas as experiências, as vivências, como também já foi aqui referido, dentro e fora da sala de aula, uma formação para dentro e fora da universidade.

As instituições de ensino superior não formam só académicos, não formam só técnicos, não formam só profissionais, formam cidadãos. As universidades deverão ser nos dias de hoje, como qualquer escola, espaços de formação integral dos indivíduos. Julgo que, numa sociedade democrática, só há democracia com cidadãos e as universidades formam cidadãos, formam quadros superiores dos nosso país. Quadros superiores com direitos e quadros superiores com deveres, não só nas empresas, não só nas instituições, não só no âmbito profissional, mas com direitos e deveres na sociedade.

Julgo que teremos de definir quais os jogos de força entre a teoria e a prática e, nestes jogos, quais são os direitos de opção dos agentes deste

processo. Por exemplo, a rigidez dos *curricula*; não será também ela uma fonte de insucesso? Traduz opções? Será que as traduz? Motiva os estudantes? Os saberes que estão definidos por disciplinas devem ser compartimentados? Onde é que está a interacção? E como é que se faz e projecta a noção de conjunto, de um todo que deve ser associado? Qual a disciplina mais importante? E qual a mais difícil? Há disciplinas que, se forem entendidas como difíceis, logo os alunos lhes dedicam mais tempo e, como tal, os docentes até poderão pensar que são as mais importantes. O esforço deverá ser entendido como um fim em si mesmo? Não deverá ter uma orientação, não deverá, ele mesmo, ser também uma fonte de motivação progressiva? Porque fazemos uma forte aposta na memorização, como já foi aqui relatado, e não assumimos também o primado do raciocínio baseado na discussão e na reflexão, baseado na construção conjunta de projectos? E as investigações? Porque é que vemos tão poucos estudantes envolvidos nelas? Porque é que, em geral, elas estão arredadas dos projectos de graduação e até dos projectos de pós-graduação? Não poderá ser este também um ambiente de aprendizagem privilegiada? Não poderá esta interacção ser um forte catalisador, ao nível relacional e até pedagógico no ambiente professor/aluno, inserindo também os conteúdos? Os alunos também gostam dos laboratórios, das investigações, das descobertas, do que melhor e mais avançado se faz nas nossas universidades. Porque é que a máxima *publish or perish* (publicar ou morrer) se mantém e de forma tão marcante? Não podemos adequar e descobrir novas funções para os tão afamados projectos de investigação e de intervenção? E, usando até uma expressão de um docente meu, será que temos de continuar com a lei da bicada? O professor catedrático dá um bicada no professor agregado, o professor agregado dá uma bicada no professor associado, o professor associado no auxiliar, no assistente, no monitor... E o monitor está à espera de ser catedrático para poder dar bicadas ou para poder intervir directamente. E eu julgo que um monitor que começa a levar bicadas desde cedo quando chega a catedrático está completamente silenciado.

Gostaria ainda de ver comentada a questão da mobilidade, neste momento assumimos uma mobilidade no plano europeu e os apoios são tão diminutos que às vezes se cingem a dez mil, quinze mil escudos por mês.

Julgo que qualquer estudante, mesmo que não lhos dessem, ia na mesma, porque com os quinze mil escudos lá fora não consegue fazer nada. E a mobilidade dentro do próprio país é também um aspecto que deveria ser comentado.

É preciso criar verdadeiros e novos espaços de discussão, reflexão e, também, de construção e convívio, assumindo que os saberes não são, de facto, dogmáticos.

E vou acabar com uma frase que também gostaria de ver comentada:

“Eduquem os meninos e não será preciso castigar os homens”.

José Barata-Moura – Como nós estamos aqui em ambiente confessional das fluxões que nos vão pela alma e como acredito que o esquecimento é condição de possibilidade da cultura e, por conseguinte, quando eu acabar de falar ninguém se lembrará do que eu disse, sinto-me autorizado a usar da palavra aqui para dizer alguma coisa.

Gostava de começar por felicitar o Conselho Nacional de Educação que nos está a reeditar aquilo que penso ser uma metodologia muito correcta que vem sendo seguida, e que consiste em promover, quando confrontado com um conjunto de problemas que são sérios, encontros desta natureza onde, a par de intervenções preparadas, se permite a várias pessoas dizer coisas *disparatadas*, disparatadas no sentido de que são várias e de que são avulsas. Assim se toma o pulso ao pulsar das situações.

Bom, é evidente que nós sabemos que para questões complexas não há respostas simples, e a resposta simples, no caso do tema de hoje, seria dizer que a culpa do insucesso é de... e depois cada um vai largar a tal fluxão que lhe vai pela alma. Mas a complexidade não pode ser também um alibi para duas atitudes: é tudo muito complexo, ensimesmamos, introvertemos e adormecemos em reflexão; ou então, é tudo muito complexo e começamos a fazer sair da cartola cornucópias de questões que são muito importantes,

mas cujo grau de pertinência para o objecto em apreço pode ser questionável se nós não formos capazes de fazer o itinerário da sua articulação.

Creio que nós estamos aqui entre a micrologia em ambiente controlado e um macroimpressionismo recheado de anedótico saboroso. Isto não é criticar ninguém, porque corresponde com uma grande fidelidade ao estado geral em que nós estamos quanto a esta matéria. Isto é, nós conhecemos, no tal ambiente controlado, a evolução de algumas variáveis e de algumas coisas (e tem havido, a meu ver, um importante trabalho de investigação nos últimos anos quanto a esta matéria) e todos nós, ou porque sofremos como estudantes ou porque ainda temos alguma recordação como professores, somos capazes de ter uma impressão, mais ou menos acertada, sobre o conjunto destas questões. Se queremos efectivamente circunscrever problemas, definir políticas e tentar pô-las em execução, há agora que trabalhar este espaço, e eu espero que este tempo não tenha sido tempo perdido.

Mas este espaço que referenciámos tem que se abrir para ver se conseguimos ter alguma visão de conjunto, nem que seja provisória, para conseguirmos perceber como é que isto funciona em termos, de facto, do insucesso escolar. Ou até de outras coisas. O Professor Madureira Pinto falava do projecto e do trajecto, mas entre o projecto e o trajecto há o dejecto, que é o *drop out* e que nós traduzimos voluntaristicamente por abandono, mas que não é bem abandono. E isso tem de ser estudado, porque isso pode ser contraditório, isso pode conter sinais pessoais e sociais contraditórios.

Por conseguinte, eu queria saudar mais esta iniciativa do Conselho Nacional de Educação, porque creio que nos ajudou a confrontar com os nossos saberes e com as nossas ignorâncias, e creio que o que nós levamos todos daqui é uma consciência muito mais nítida de que as coisas já estão maduras para começarmos a avançar de uma outra maneira. Precisamos conhecer com rigor, e na sua dinâmica, as razões do insucesso. Só assim poderemos delinear as estratégias correctas para o atacar e debelar, deixando de disparar para todo o lado na esperança de acertar em alguma coisa.

Luís Sousa Lobo – Só três mensagens muito breves.

Em primeiro lugar, é evidente que estamos perante o problema do sucesso do sistema educativo. E, nessa questão estão incluídos os percursos escolares, a diferenciação, as escolhas e todo esse respeito pelas várias "excelências". Recentemente ouvi alguém dizer que é preciso que tudo seja excelente, não se trata de falar da excelência, mas das excelências, no sentido de que há uma excelência naquele curso mais aplicado, no outro curso mais conceptual, etc. Portanto, há um certo respeito pela diversidade e por cada um ser excelente naquilo que considera que lhe foi atribuído como missão.

Depois queria dizer que, para além desse sucesso do sistema, há o sucesso das instituições no combate ao insucesso escolar, o sucesso ao nível de cada curso e o sucesso ao nível de cada pessoa. Portanto, esta aproximação dos estudantes, de cada um deles, e a compreensão dos problemas, é extremamente importante.

Há só um ponto que não consegui tratar há bocado, mas quero referir aqui, muito rapidamente. É a questão cognitiva que junta o nível micro com o nível macro. Nas sociedades tecnológicas avançadas, ricas há uma deficiência muito grande de estudantes a escolherem a Engenharia e as Ciências. Os Estados Unidos recebem muitos indianos e asiáticos, sem os quais a sociedade americana não tinha capacidade para manter o seu desenvolvimento; a Alemanha importou trinta mil informáticos da Índia, o ano passado. Também em Portugal se nota que há menos interesse por cursos de índole científica, há menos jovens com motivação para certo tipo de raciocínio matemático, físico, etc., ao passo que há muitos interessados pelas áreas das Ciências Sociais e Humanas. E quando falamos de sucesso e de insucesso e da adaptação dos estudantes, a estatística mostra muito mais problemas de insucesso, numericamente identificado, nas Engenharias, e áreas onde há Matemáticas, etc. Este problema tem a ver, a médio prazo, com a própria sustentabilidade do desenvolvimento da sociedade: se a Alemanha não importasse os trinta mil informáticos, havia uma série de empresas, uma série de sectores cujo desenvolvimento ficava tolhido.

Por outro lado, tenho observado nesta adaptação da sociedade, no seu desenvolvimento, às motivações e às capacidades pessoais que, provavelmente, estamos a abusar um bocadinho dos modelos de carreiras e de formação do antigamente para resolver algumas situações que podiam não precisar daquela preparação. Por exemplo, há uma grande necessidade de informática mas, hoje em dia, é possível dar cursos de informática para pessoas com *background* ou com formação profissional em Ciências Sociais e Humanas porque há uma série de tarefas que não precisam de matemática muito avançada. É provável que alguns perfis de carreiras possam ser reajustados para responder, justamente, às necessidades da sociedade, com mais satisfação por parte das pessoas. Li, recentemente, uma pequena entrevista a uma pessoa que fazia circuitos integrados de computador, em que ele dizia que não sabia nada de matemática mas tinha inventado um outro processo, com outros paradigmas. Isto contraria um pouco a arrogância de algumas pessoas que pensam que só a formação tradicional é que pode responder às necessidades da sociedade. É provável que tenha de haver adaptações.

Termino, só para dar uma nota de optimismo, com uma pequena historieta, depois adaptada ao nosso caso. Há uns vinte, trinta anos uma conhecida marca de dentífrico fez uma prospecção na Europa e constatou que os belgas lavavam muito pouco os dentes. Essa constatação poderia levá-los a concluir que não tinham outra coisa a fazer a não ser ir para outros países em que esses hábitos existissem. Mas, nessa empresa, raciocinaram ao contrário e pensaram que se fossem capazes de os convencer a lavar os dentes então criariam aí um mercado potencial enorme. Fizeram a campanha ao contrário, convenceram os belgas a lavar os dentes e foi um grande sucesso, entraram naquele mercado e até mudaram aqueles hábitos.

Portanto, quanto temos um problema, esse problema tem sempre um lado positivo. É que, se temos uma taxa de sucesso de 40%, isso significa que temos uma margem de melhoria muito grande. E não estou a dizer isto a brincar. Estou a dizer que temos ali estudantes e o sistema está a funcionar com uma série de perdas e, se tivermos capacidade de identificar as razões dessas perdas e melhorar o sucesso, há uma possibilidade de melhoria

bastante grande. Devemos olhar para este problema como um desafio para a capacidade de melhoria que temos em muitas áreas e passar a discutir os casos de sucesso, mais ao nível micro das instituições, avaliar o que se passou em várias situações em que foi feito o tal teste à entrada e depois se fez um determinado acompanhamento e, passados dois ou três anos, verificar onde é que se conseguiu melhorar, aproximando-nos muito mais das dificuldades reais que o ensino, que os paradigmas tradicionais estavam a ter, que os percursos e a formação estavam a ter, para os adaptar às necessidades de hoje. Porque, de facto, há uma parte muito importante do sucesso que tem a ver com a auto-estima e o sentido da realização pessoal e isso deve ser muito central.

A capacidade do estudante sentir que o percurso que fez correspondeu a um certo sucesso individual, é um bocado a chave de uma sociedade bem organizada e só se consegue se pensarmos que, pelo facto de o sistema de ensino superior estar massificado no acesso, não deixa de existir a necessidade de se manter uma escola muito individual e muito de relação professor/aluno, humanizada e com o tal diálogo em que realmente as pessoas se encontram, amadurecem, crescem e evoluem. É um bocadinho aí, a esse nível, que devemos fazer incidir os nossos esforços.

Luís Soares – Só gostava de dizer duas coisas. A primeira não tem que ver propriamente com aquilo que foi dito aqui, mas preocupa-me que se diga ou, pelo menos, que pareça existir alguma tentativa jornalística de fazer crer que, nas instituições de ensino superior, a fórmula de financiamento induz a baixa do sucesso porque as instituições querem ter mais alunos. Se as pessoas que afirmam isso conhecessem o modo como funcionam as instituições internamente julgo que não diriam um disparate tão grande porque é impossível uma instituição sequer ter uma política, quanto mais uma política dessas. É bom que se entenda que esta questão, que começou a surgir em alguns jornais, é uma boa maneira de atacar as instituições, porque é fácil, cai no ouvido.

Gostava de referir um segundo aspecto. Como é evidente, a nossa perspectiva quando discutimos estas questões nunca é uma perspectiva

negativa, o que se pretende é entender como podemos mudar as coisas de maneira a que elas funcionem. Na minha opinião a componente institucional é claramente fundamental, embora, como foi dito, as várias vertentes (o aluno, o professor, a instituição) sejam importantes. Porque nós não medimos o sucesso, mesmo em termos remuneratórios, pelo ajuste das competências da pessoa às funções e pela necessidade dessas funções na sociedade. Temos um estatuto remuneratório que é o inverso disto: continuamos a ter um estatuto remuneratório, na maioria das profissões, ligado a um diploma de ensino superior que é uma espécie de carta de alforria para remunerações médias mais elevadas, à partida. Isto distorce todo o percurso, distorce todas as expectativas e força um conjunto de pessoas a ingressarem no sistema na mira de um estatuto remuneratório, por influência familiar ou de outra natureza. E depois há as dúvidas, as alterações de percurso, os abandonos, todas essas situações.

É evidente que, em termos da sociedade portuguesa, é necessária essa mudança de paradigma cultural, isto é, do paradigma do diploma para o paradigma da competência e para o paradigma da necessidade do exercício dessas competências, e quanto mais necessárias, mais bem pagas, independentemente de serem funções de nível superior ou com diploma superior ou não serem. Enquanto esse paradigma não mudar, nós vamos continuar a ter uma grande procura do sistema de ensino superior por muitas pessoas que não estão motivadas e têm apenas um objectivo; o de que o estatuto lhes permita uma melhor remuneração.

Vai demorar algum tempo a fazer-se este ajuste mas parece-me que este parâmetro também é importante para que, à partida, criemos as condições ambientais, se quiserem, para que a cultura seja diferente, para que o sucesso seja entendido na sua plenitude: ter sucesso é fazer bem e é ver reconhecido aquilo que se faz, independentemente da natureza daquilo que se faz. E, enquanto o sucesso não for isso, penso que vamos ter sempre uma pressão muito grande relativamente a estas questões do ensino superior e a alguns problemas que continuarão a ser insolúveis.

Adriano Moreira – Um comentário muito rápido, no que diz respeito à relação entre as vocações e a situação em que nos encontramos neste momento, e que tem muito que ver com esta racionalização que acaba de ser referida.

Nós tivemos um longo período na vida portuguesa em que o Estado paralisou na área do ensino. Eu costumo salientar que beneficiámos muito de uma revoada de estrangeirados e de africanistas que conseguiram abanar essa passividade do sistema e desenvolver as instituições de ensino da rede pública, como elas estão neste momento. Mas, esse longo período de passividade foi coberto, para que o Estado tivesse tranquilidade, pelo esforço da iniciativa privada. E foi dessa maneira que as instituições privadas se multiplicaram, o que foi de uma tranquilidade enorme para o Estado. E isso, naturalmente permitiu que, entre instituições privadas de grande qualidade, algumas anteriores a 1974 e que mantiveram a qualidade, em todo o caso, num grande domínio, nós tivéssemos assistido a uma demonstração prática dos critérios de Marcuse. É que, em vez de ser a procura que determinou a oferta, foi a definição da oferta que condicionou a procura e os estudantes tiveram que escolher entre o que lhes era oferecido e não entre aquilo que era a sua vocação ou vocações. Porque aí também houve depois uma fé ultracalvinista do Estado português nas vocações porque deu aos estudantes a oportunidade de jogarem uma tripla: veja se quer ser médico e, se não puder ser, talvez agricultura ou uma coisa parecida.

Tudo isto provocou realmente uma tal anarquia na composição da formação oferecida que nós hoje estamos a sofrer as consequências e isso vai reflectir-se na imagem da validade e qualidade do ensino superior. Nós hoje temos excesso de gente formada em ciências culturais, muitas vezes com formação deficiente, e que não encontram qualquer ocupação nas necessidades da nossa comunidade. Todos nós temos exemplos disso, nos nossos próprios serviços, pessoas que têm uma qualificação universitária e estão a desempenhar funções para as quais não era precisa essa qualificação. E durante muito tempo vamos sofrer disto. Uma grande advertência encontro-a no déficit da formação de médicos, esse *deficit* demonstra como

realmente nós fomos vítimas do critério *marcusiano* na orientação da relação entre a oferta e a procura. Precisamos de corrigir isso, temos que assumir esse passivo e, naturalmente, talvez remediá-lo, sendo finalmente capazes de organizar uma proposta prospectiva da evolução da sociedade, que se internacionaliza, que é transfronteiriça, que é transnacional, para orientar as opções dos estudantes com uma oferta suficiente.

Por outro lado, gostava de contribuir para a boa harmonia da hierarquia académica por causa das “bicadas”, porque eu sei que essa acusação significa que o catedrático dá a pior das bicadas. Eu tinha lidado com esse problema com grande perplexidade até que fui elucidado há pouco tempo, numa reunião em que um professor, que precisava de fazer carreira, se queixava das “bicadas” e da falta de acesso, e havia vários catedráticos que estavam incomodados com isso até que, finalmente, tranquilizaram porque um catedrático perguntou ao crítico o seguinte: “o senhor sabe porque é que os generais são todos péssimos? É porque são escolhidos entre os coronéis”. E é isto que torna bastante irremediável a situação.

Maria Teresa Ambrósio – O objectivo deste debate era, precisamente, com a participação de todos os parceiros, fazer uma demonstração concreta de que o problema é muito mais complexo do que se julga e, por isso pressupõe decisões participadas, decisões que não são definitivas, continuamente controladas e, de certa maneira, assumidas responsabilmente pelos organismos que as têm que implementar. Tais medidas, necessitam de um outro tipo de relação contratual entre os responsáveis pelas políticas e as instituições de ensino superior que, necessariamente, vão obrigar a uma contínua análise e reflexividade, como dizia hoje o Professor Madureira Pinto. É por isso que eu acho que a intervenção do Professor Barata-Moura foi um alerta e não queria que se dissesse que no Conselho se debateu tão amplamente, tão amplamente um problema tão complexo que ficámos sem capacidade de agir. Não eu acho que ficámos com muita mais capacidade de agir.

Sérgio Machado dos Santos – A minha nota final procura corresponder ao desafio do Professor Adriano Moreira, no sentido de não sermos pessimistas, de não perdermos o optimismo. Sem, de forma alguma, querer antecipar conclusões, gostaria de dizer que me agradou, particularmente, no dia de hoje, a abrangência com que este tema foi discutido. Não ficámos na posição redutora que nós conhecemos tão bem de discussões entre as nossas instituições, dizendo “isto do insucesso é um fatalismo, os alunos chegam-nos mal preparados, o que é que se pode fazer?” Ou questionando o financiamento do sistema ou a preferência dos docentes pela investigação. Julgo que hoje agarrámos este problema de uma forma muito diferente e criámos aqui uma plataforma sobre a qual poderemos realmente gizar alguns cenários, algumas soluções.

Isolando uma destas questões, como seja a afirmação de que os estudantes nos chegam mal preparados, é possível admitir que talvez não seja necessariamente uma questão de hoje. Recebi, há pouco tempo, cópia de um artigo de um professor de Química da Universidade de Coimbra em que se queixava de que os alunos lhe chegavam muito mal preparados; e não se queixava só, fundamentava com exemplos concretos. Esse artigo foi publicado em 1894, há dois séculos atrás.